

Barreras actitudinales y su impacto en la motivación de estudiantes con necesidades educativas específicas asociadas a la discapacidad sensorial

Attitudinal barriers and their impact on the motivation of students with special educational needs associated with sensory disabilities

Cinthyá Alejandra Vásconez García

Resumen

El presente estudio analiza las barreras actitudinales que enfrentan los estudiantes con Necesidades Educativas Específicas (NEE) de tipo sensorial en instituciones educativas de Tulcán, Ecuador, y su impacto en la motivación académica y la participación escolar. Desde un enfoque cualitativo, se emplearon entrevistas semiestructuradas dirigidas a docentes, estudiantes y padres de familia, con el fin de comprender las dinámicas que perpetúan la exclusión. Los hallazgos evidencian que la permanencia de estigmas, las bajas expectativas hacia el rendimiento de estos estudiantes, la escasa formación docente en educación inclusiva y la limitada interacción familia-escuela afectan significativamente el sentido de pertenencia, la autoestima y la motivación del alumnado con NEE sensoriales. Se concluye que una transformación profunda en las actitudes del personal educativo, acompañada de procesos sistemáticos de sensibilización, formación continua y construcción de una cultura escolar inclusiva, resulta indispensable para garantizar una educación equitativa y de calidad.

Palabras clave: Barreras actitudinales; Motivación escolar; Discapacidad sensorial; Educación inclusiva; Estrategias.

Cinthyá Alejandra Vásconez García

Universidad Politécnica Estatal del Carchi | Tulcán | Ecuador | cinthya.vasconez@upec.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0000-7987-3389>

<https://doi.org/10.46652/runas.v6i13.275>

ISSN 2737-6230

Vol. 6 No. 13, 2025, e250275

Quito, Ecuador

Enviado: abril 01, 2025

Aceptado: agosto 05, 2025

Publicado: septiembre 02, 2025

Continuous Publication



Abstract

This study examines the attitudinal barriers faced by students with Specific Educational Needs (SEN) of a sensory nature in educational institutions in Tulcán, Ecuador, and their impact on academic motivation and school participation. Using a qualitative approach, semi-structured interviews were conducted with teachers, students, and parents to understand the dynamics that perpetuate exclusion. The findings reveal that the persistence of stigma, low expectations regarding student performance, insufficient teacher training in inclusive education, and limited family-school interaction significantly undermine the sense of belonging, self-esteem, and motivation of students with sensory SEN. The study concludes that a profound shift in educators' attitudes—supported by systematic processes of awareness-raising, continuous professional development, and the construction of an inclusive school culture—is essential to ensuring equitable and high-quality education.

Keywords: Attitudinal barriers; Sensory disabilities; Inclusive education; Academic motivation; Teacher training; School culture.

Introducción

En las últimas décadas, la inclusión educativa se ha consolidado como un principio rector en las políticas públicas de América Latina, con el objetivo de garantizar el acceso, la permanencia y la participación de todos los estudiantes, sin distinción de sus condiciones personales o sociales (Tedesco & López, 2021; Slee, 2022). A pesar de los avances normativos en países como Ecuador—reflejados en instrumentos como la Constitución de 2008 y la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI, 2011)—, la implementación efectiva de una educación verdaderamente inclusiva aún enfrenta múltiples desafíos, entre los cuales las barreras actitudinales representan uno de los más persistentes y menos visibilizados (Roldán, Ortega & Gutiérrez, 2023; Verdugo & Jenaro, 2021).

Estas barreras se manifiestan en creencias limitantes, estereotipos, prácticas pedagógicas excluyentes y una cultura institucional que, de forma encubierta, restringe las oportunidades de participación y aprendizaje de los estudiantes con Necesidades Educativas Específicas (NEE), especialmente aquellos con discapacidad sensorial (Florian & Spratt, 2021; Moriña, 2020). La evidencia señala que, más allá de la infraestructura o los recursos materiales, es la actitud del entorno educativo la que más influye en la motivación y la inclusión real del estudiantado (Navarro & Gil, 2021; Ainscow, 2020).

En contextos como Tulcán, una zona fronteriza del norte de Ecuador, esta problemática adquiere una dimensión crítica debido a limitaciones estructurales, culturales y formativas que afectan tanto al profesorado como a las familias (Sánchez & Vallejo, 2022; Cedeño & Tapia, 2022).

Este artículo tiene como propósito analizar cómo las barreras actitudinales inciden en la motivación de estudiantes con NEE asociadas a la discapacidad sensorial en instituciones educativas de Tulcán. A través de un enfoque contextualizado, se busca visibilizar las dinámicas de exclusión que persisten en el sistema educativo y aportar alternativas concretas para transformar dichas prácticas desde una perspectiva de justicia educativa y equidad.

Marco teórico

A pesar de los esfuerzos institucionales por implementar modelos educativos inclusivos, las actitudes negativas o paternalistas hacia la discapacidad continúan reproduciendo formas de exclusión simbólica, que impactan directamente en la motivación escolar y el bienestar emocional de los estudiantes (López Melero, 2021; Mite & Montalvo, 2021). En este contexto, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) surge como un modelo estratégico que busca garantizar el acceso, la participación y el aprendizaje efectivo de todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades o necesidades específicas (CAST, 2021).

El DUA promueve la planificación de entornos educativos flexibles y adaptables, considerando múltiples formas de representación, expresión y compromiso, con el fin de eliminar barreras y facilitar la inclusión real en las aulas. Su aplicación en instituciones educativas de Ecuador ha mostrado avances significativos en la creación de experiencias de aprendizaje más equitativas y motivadoras, aunque persisten desafíos relacionados con la formación docente, la cultura institucional y las actitudes del profesorado y la comunidad educativa (Florian & Spratt, 2021; Navarro & Gil, 2021).

Barreras actitudinales y discapacidad sensorial

Las barreras actitudinales refieren a los prejuicios, estereotipos y expectativas negativas hacia personas con discapacidad (Verdugo & Jenaro, 2021). Estas se manifiestan en acciones como la sobreprotección, la indiferencia, o la subestimación de las capacidades de los estudiantes con NEE sensoriales. Según Slee (2022), estas barreras forman parte de una cultura escolar excluyente que aún predomina bajo un modelo médico de la discapacidad.

En estudiantes con discapacidad visual o auditiva, estas actitudes pueden producir aislamiento social, baja autoestima y desmotivación, al percibir que no se espera de ellos el mismo rendimiento ni participación que de sus pares (Moriña, 2020). A ello se suma la invisibilización de sus voces en la planificación pedagógica.

Motivación en contextos inclusivos

La motivación escolar, entendida como la disposición interna del estudiante hacia el aprendizaje (Ryan & Deci, 2020), se ve influenciada directamente por el entorno social y las interacciones con sus docentes y compañeros. Según la teoría de la autodeterminación, las condiciones que promueven la autonomía, la competencia y la relación social son fundamentales para motivar a los estudiantes, incluidos aquellos con discapacidad.

Un entorno que valida respeta y adapta sus prácticas para acoger a la diversidad fortalece el sentido de pertenencia y la motivación de los estudiantes con NEE sensoriales (Booth & Ainscow, 2015; Florian & Spratt, 2021).

Formación docente e inclusión

La escasa preparación de los docentes en atención a la diversidad sensorial constituye un factor que perpetúa actitudes negativas o desinformadas. Investigaciones recientes (Roldán et al., 2023; Cedeño & Tapia, 2022), advierten que los programas de formación inicial docente no incorporan de manera suficiente los enfoques inclusivos ni el conocimiento específico sobre tecnologías y estrategias para estudiantes con discapacidad sensorial.

Marco normativo y prácticas escolares

Si bien Ecuador cuenta con una legislación que promueve la inclusión educativa (Ministerio de Educación, 2022), su aplicación práctica depende de múltiples factores, entre ellos la cultura escolar, el liderazgo institucional, la participación de las familias y los recursos disponibles. El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) representa una alternativa innovadora para remover barreras desde el currículo (CAST, 2021), pero requiere de un

Metodología

Enfoque y diseño

Este estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo con un diseño fenomenológico, cuyo propósito fue comprender, desde la experiencia vivida, cómo las barreras actitudinales inciden en la motivación de estudiantes con Necesidades Educativas Específicas (NEE) asociadas a la discapacidad sensorial. Este enfoque resulta pertinente al centrarse en las percepciones, significados y vivencias subjetivas de los actores implicados en los procesos de inclusión educativa (Creswell & Poth, 2018).

Participantes y selección

Se empleó un muestreo intencional con criterios de inclusión claramente definidos. La muestra estuvo compuesta por:

- 10 entrevistas semiestructuradas aplicadas a 5 docentes y 5 estudiantes con discapacidad sensorial (auditiva o visual).
- 5 entrevistas adicionales dirigidas a madres y padres de familia, con el objetivo de triangular la información desde el entorno familiar.

Los participantes fueron seleccionados en instituciones fiscales y particulares de Educación General Básica (EGB) Elemental y Media, ubicadas en la ciudad de Tulcán, Ecuador. El criterio

principal de inclusión fue tener experiencia directa en procesos de enseñanza-aprendizaje con estudiantes con discapacidad sensorial.

Para mayor claridad, se presenta la siguiente tabla sociodemográfica:

Tabla 1. Datos sociodemográficos de los participantes

Grupo	N°	Edad (rango)	Género	Tipo de discapacidad / Rol
Estudiantes	5	9–15 años	M/F	Visual / Auditiva
Docentes	5	28–45 años	M/F	Docente de EGB
Padres/Madres	5	32–50 años	M/F	Padre/Madre de estudiante

Fuente: elaboración propia

Se utilizaron entrevistas semiestructuradas, guiadas por una guía temática que permitió explorar en profundidad las percepciones de los participantes. Esta guía abordó los siguientes dominios clave:

- Percepciones sobre inclusión educativa y barreras existentes.
- Experiencias de motivación y desmotivación en el proceso de aprendizaje.
- Interacción con docentes y compañeros.
- Estrategias de apoyo y adaptaciones curriculares recibidas o implementadas.

Todas las entrevistas fueron grabadas con consentimiento informado y transcritas literalmente para su análisis posterior. El instrumento completo se incluye como Anexo 1.

Análisis de datos y triangulación

Para el tratamiento de la información se utilizó el análisis temático, siguiendo los lineamientos metodológicos propuestos por Braun y Clarke (2021). El proceso contempló las fases de: (a) familiarización con los datos, (b) generación de códigos iniciales, (c) búsqueda de temas, (d) revisión, (e) definición y (f) nombramiento de temas. Se aplicó una codificación abierta y axial con el fin de garantizar un análisis profundo de las categorías emergentes vinculadas a las barreras actitudinales y sus efectos en la motivación estudiantil.

El proceso de triangulación se llevó a cabo contrastando las perspectivas de docentes, estudiantes y padres de familia durante la codificación y categorización. Esto permitió identificar coincidencias y divergencias en torno a las experiencias relatadas, fortaleciendo la validez interna de los hallazgos y ofreciendo una comprensión más integral del fenómeno estudiado.

Consideraciones éticas

La investigación respetó los principios éticos de confidencialidad, voluntariedad y anonimato. Todos los participantes firmaron un consentimiento informado, y se aseguró la protección de sus identidades mediante el uso de seudónimos. La recolección de datos contó con la aprobación formal de la Carrera de Educación Básica, que autorizó el ingreso a las instituciones educativas seleccionadas.

Resultados

Entrevistas a docentes

Formación y competencias para la inclusión: la mayoría de los docentes manifestó no contar con formación específica para atender a estudiantes con discapacidad sensorial.

- Docente 1: “He asistido a talleres generales, pero ninguno específico para discapacidad visual o auditiva.”
- Docente 2: “Me siento inseguro cuando debo adaptar mis clases para estos estudiantes.”
- Docente 5: “La formación que tuve fue muy básica y poco práctica.”

Actitudes hacia la discapacidad: las entrevistas reflejaron la persistencia de actitudes asistencialistas y de compasión, que, aunque buscan ayudar, terminan generando dependencia.

- Docente 3: “A veces creo que ellos no pueden hacer ciertas tareas solos, por eso termino haciéndolas por ellos.”
- Docente 4: “Trabajar con estudiantes con discapacidad puede ralentizar el ritmo de la clase.”

Recursos y adaptaciones: los docentes señalaron una carencia de materiales adaptados y de apoyo técnico para implementar adaptaciones curriculares.

- Docente 2: “No contamos con libros en braille ni intérpretes para estudiantes con discapacidad auditiva.”
- Docente 5: “Necesitamos más recursos tecnológicos y capacitación para usarlos.”

Tabla 2. Categorías y citas representativas de docentes

Categoría	Citas representativas
Formación y competencias	“Me siento inseguro cuando debo adaptar mis clases para estos estudiantes.” (Docente 2)
Actitudes asistencialistas	“A veces creo que ellos no pueden hacer ciertas tareas solos, por eso termino haciéndolas por ellos.” (Docente 3)

Categoría	Citas representativas
Recursos y adaptaciones	“No contamos con libros en braille ni intérpretes para estudiantes con discapacidad auditiva.” (Docente 2)

Fuente: elaboración propia

Entrevistas a estudiantes con discapacidad sensorial

Accesibilidad y comunicación: los estudiantes manifestaron que la comunicación con los docentes es limitada, y no siempre se emplean recursos accesibles que faciliten su participación activa en clase.

- Estudiante 1 (discapacidad visual): “Muchos profesores no se toman el tiempo para explicar las cosas de manera diferente para que pueda entender.”
- Estudiante 2 (discapacidad auditiva): “Algunos usan lenguaje de señas básico, pero no hay intérprete oficial ni materiales escritos fáciles.”
- Estudiante 4 (discapacidad auditiva): “Me siento aislado porque no todos los profesores saben cómo comunicarse conmigo.”

Apoyo social y emocional: los estudiantes también resaltaron la importancia del apoyo de sus pares y de algunos docentes inclusivos, aunque señalaron que este apoyo es irregular y depende mucho del compromiso individual.

- Estudiante 3 (discapacidad visual): “Mis compañeros me ayudan mucho, pero a veces siento que los profesores no hacen lo suficiente.”
- Estudiante 5 (discapacidad visual): “Una profesora me ha motivado mucho y me explica con paciencia, eso hace la diferencia.”

Participación y motivación: varios estudiantes indicaron sentirse desmotivados cuando no se consideran sus necesidades específicas o cuando perciben actitudes indiferentes.

- Estudiante 2: “Cuando no me entienden, pierdo interés en participar.”
- Estudiante 4: “A veces siento que no pertenezco porque no puedo seguir el ritmo del resto.”

Tabla 3. Categorías y citas representativas de estudiantes

Categoría	Citas representativas
Accesibilidad y comunicación	“Me siento aislado porque no todos los profesores saben cómo comunicarse conmigo.” (Estudiante 4)
Apoyo social y emocional	“Mis compañeros me ayudan mucho, pero a veces siento que los profesores no hacen lo suficiente.” (Estudiante 3)

Categoría	Citas representativas
Participación y motivación	“Cuando no me entienden, pierdo interés en participar.” (Estudiante 2)

Fuente: elaboración propia

Entrevistas a padres de familia

Percepción del trato y apoyo escolar: los padres expresaron sentirse muchas veces excluidos de los procesos educativos o recibidos desde una perspectiva asistencialista, más que de derechos y autonomía para sus hijos.

- Padre 1: “Siento que a mi hijo lo tratan con lástima, como si fuera incapaz.”
- Padre 3: “Hay profesores buenos, pero muchos no entienden las necesidades reales de mi hija.”

Participación familiar y colaboración: los padres señalaron que la participación en la escuela suele limitarse a convocatorias informativas, sin una integración real en las decisiones pedagógicas.

- Padre 2: “Nos llaman a reuniones, pero no se concretan adaptaciones ni planes claros.”
- Padre 5: “Una vez nos sugirieron que nuestro hijo debería estar en una escuela especial, lo que nos dolió mucho.”

Prejuicios y exclusión: algunos padres evidenciaron la persistencia de prejuicios en la comunidad educativa que limitan las expectativas sobre sus hijos y dificultan la inclusión plena.

- Padre 4: “Los compañeros son solidarios, pero falta mucho apoyo institucional para que esto sea sostenible.”

Tabla 4. Categorías y citas representativas de padres

Categoría	Citas representativas
Percepción del trato	“Siento que a mi hijo lo tratan con lástima, como si fuera incapaz.” (Padre 1)
Participación familiar	“Nos llaman a reuniones, pero no se concretan adaptaciones ni planes claros.” (Padre 2)
Prejuicios y exclusión	“Falta mucho apoyo institucional para que esto sea sostenible.” (Padre 4)

Fuente: elaboración propia

Discusión

Los resultados obtenidos a partir de las entrevistas con docentes, estudiantes y padres de familia evidencian de manera clara las múltiples barreras actitudinales, pedagógicas y sociales que

enfrentan los estudiantes con discapacidad sensorial en Tulcán. Estos hallazgos permiten actualizar la comprensión de la inclusión educativa desde la experiencia directa de los actores involucrados, complementando la literatura existente.

Formación docente y competencia para la inclusión

La falta de formación específica para atender a estudiantes con discapacidad sensorial emerge como un factor estructural que perpetúa prácticas educativas excluyentes. Los docentes reconocen su preparación insuficiente, lo que se traduce en actitudes ambivalentes, desde la sobreprotección que limita la autonomía de los estudiantes, hasta percepciones que estigmatizan la discapacidad como impedimento para el ritmo académico.

Estos hallazgos son consistentes con Moriña (2020), quien señala que la formación docente debe trascender el enfoque técnico para integrar una perspectiva ética y crítica que cuestione prácticas normalizadoras. De manera similar, López Melero (2021), enfatiza que la inclusión efectiva requiere transformar la formación del profesorado, reconociendo la diversidad como valor pedagógico.

En el contexto ecuatoriano, a pesar de que la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) promueve la inclusión, su implementación sigue siendo desigual, especialmente en provincias fronterizas como Carchi, donde persisten limitaciones estructurales, materiales y formativas (Ministerio de Educación, 2022). Por ello, la formación docente debe ser contextualizada y acompañada de seguimiento, garantizando un impacto real en la transformación de las prácticas educativas y en la motivación de los estudiantes.

Barreras actitudinales y modelos de discapacidad

Los testimonios de estudiantes revelan barreras comunicacionales que restringen su participación activa, como la ausencia de intérpretes y materiales adaptados. Estas limitaciones generan exclusión pasiva y afectan el sentido de pertenencia, corroborando lo señalado por Verdugo y Jenaro (2021) y Moriña (2020).

Si bien algunos docentes y pares brindan apoyo solidario, este es irregular y depende de la voluntad individual, evidenciando la necesidad de estrategias institucionales sistemáticas que fomenten la participación activa y metodologías cooperativas. Las actitudes asistencialistas y paternalistas identificadas reflejan la persistencia del modelo médico de discapacidad, a pesar del avance del modelo social promovido por la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) y lo señalado por Roldán et al. (2023), sobre la dificultad de erradicar barreras actitudinales arraigadas en la cultura escolar.

Transformar las representaciones sociales sobre la discapacidad es imprescindible para una inclusión efectiva. Estrategias de sensibilización, capacitación y reflexión ética dirigidas a docen-

tes, directivos y comunidad educativa contribuyen a cuestionar prejuicios y estereotipos, promoviendo valores de respeto, equidad y valoración de la diversidad.

Accesibilidad y adaptaciones curriculares

La ausencia de apoyos concretos como materiales en braille o intérpretes limita significativamente el acceso de los estudiantes al aprendizaje, lo que coincide con Navarro y Gil (2021) y Cedeño y Tapia (2022). Este hallazgo evidencia la brecha entre la declaración de intenciones inclusivas y la práctica educativa concreta.

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) propone un enfoque flexible que ofrece múltiples formas de representación, expresión y participación, respondiendo a la diversidad desde el diseño curricular (CAST, 2021). La implementación del DUA permite superar limitaciones derivadas de expectativas bajas y actitudes negativas, potenciando la autonomía, motivación y empoderamiento de los estudiantes (Florian & Spratt, 2021).

Participación, agencia y sentido de pertenencia

La falta de inclusión en actividades grupales y evaluaciones reduce el sentido de pertenencia de los estudiantes, evidenciando la paradoja de la inclusión descrita por Slee (2022), donde la presencia física no asegura participación simbólica. Ainscow (2020), señala que la inclusión real ocurre cuando los estudiantes se sienten valorados y empoderados.

En Tulcán, los esfuerzos de docentes comprometidos son aislados y no constituyen una política sistemática. Adoptar metodologías cooperativas y centradas en el estudiante, junto con evaluaciones diferenciadas, fortalece la autoestima, motivación intrínseca y reconocimiento de la diversidad funcional, promoviendo una educación equitativa y significativa (Florian & Spratt, 2021).

Vínculo familia-escuela y corresponsabilidad

Los padres perciben un trato asistencialista y participación limitada en la toma de decisiones pedagógicas, lo que revela debilidades en la colaboración familia-escuela (Sánchez & Vallejo, 2022; Tedesco & López, 2021). La persistencia de prejuicios y recomendaciones de segregación evidencia la influencia del modelo médico-rehabilitador.

La inclusión efectiva requiere integrar a las familias de manera auténtica, permitiendo su participación en planificación, ejecución y evaluación de estrategias inclusivas. Esto fortalece la corresponsabilidad, promueve el sentido de pertenencia y contribuye a desmitificar actitudes negativas, especialmente en un contexto fronterizo y multicultural como Tulcán.

En suma, la investigación evidencia que las barreras actitudinales siguen siendo un obstáculo central para la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad sensorial, a pesar de los avances legislativos. La inclusión requiere una transformación continua de la cultura, políticas y prácticas escolares, adaptadas a las particularidades territoriales y culturales de la región (Florian & Spratt, 2021).

Conclusión

Los resultados de esta investigación evidencian que las barreras actitudinales constituyen un obstáculo persistente y significativo en los procesos de inclusión educativa de estudiantes con Necesidades Educativas Específicas (NEE) asociadas a la discapacidad sensorial en instituciones educativas de Tulcán, Ecuador. Estas barreras se manifiestan en prácticas escolares sutiles, pero profundamente excluyentes, como la sobreprotección, la infantilización, las expectativas reducidas de desempeño académico y la falta de interacción horizontal entre estudiantes con y sin discapacidad.

Desde un enfoque analítico, se puede concluir que dichas actitudes no son meramente individuales, sino que están arraigadas en estructuras culturales y formativas que reproducen un modelo medicalizado y asistencialista de la discapacidad. Aunque el marco normativo ecuatoriano promueve la inclusión, su implementación efectiva se ve limitada por la escasa formación inicial y continua del personal docente en temáticas de diversidad e inclusión. La transformación hacia una educación verdaderamente inclusiva requiere no solo cambios institucionales, sino también la reconceptualización del rol del docente como mediador de justicia educativa (Florian & Spratt, 2021).

Se observa además una brecha entre el discurso institucional inclusivo y la práctica en el aula, donde los procesos de inclusión tienden a centrarse en aspectos operativos (adaptaciones curriculares o tecnológicas) más que en el cambio de cultura escolar. Esta desconexión afecta directamente la motivación del estudiantado, generando sentimientos de soledad, desvalorización del esfuerzo académico y baja participación en las actividades escolares. La investigación reconoce algunas limitaciones, como la focalización en instituciones de Tulcán, la dependencia de entrevistas semiestructuradas y la ausencia de observaciones directas en el aula, lo que podría haber enriquecido la comprensión de la práctica cotidiana.

Los hallazgos sugieren la necesidad de fortalecer la formación docente continua en inclusión, promover la participación activa de las familias y transformar la cultura escolar hacia prácticas más equitativas y sensibles a la diversidad funcional. Asimismo, futuros estudios podrían explorar la implementación de estrategias pedagógicas basadas en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y evaluar su impacto en la motivación y el aprendizaje de estudiantes con discapacidad sensorial, así como realizar investigaciones comparativas en otras regiones del Ecuador para identificar buenas prácticas y barreras comunes. En síntesis, la inclusión educativa no puede limitarse a un conjunto de adaptaciones aisladas, sino que debe entenderse como un proceso ético y peda-

gógico que valore, respete y potencie la diversidad de todo el estudiantado (Slee, 2022; Florian & Spratt, 2021).

Referencias

- Ainscow, M. (2020). *Promoting equity in schools: Collaboration and coaching*. Routledge.
- CAST. (2021). Universal Design for Learning guidelines (Version 3.0). <https://udlguidelines.cast.org>
- Cedeño, M., & Tapia, D. (2022). Inclusión educativa en instituciones rurales de la región andina ecuatoriana. *Revista Educación y Futuro*, 45(2), 112–129.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. SAGE Publications.
- Florian, L., & Spratt, J. (2021). Enacting inclusion: A framework for interrogating inclusive practice. *European Journal of Special Needs Education*, 36(3), 331–345. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1828882>
- López Melero, M. (2021). *Una educación inclusiva: Escuela para todos y todas desde el paradigma de la complejidad*. Octaedro.
- Mite, M., & Montalvo, C. (2021). Brechas educativas en la inclusión de estudiantes con discapacidad visual en zonas andinas. *Revista Inclusiva*, 13(1), 65–82.
- Moriña, A. (2020). Inclusive education in higher education: Challenges and opportunities. *European Journal of Special Needs Education*, 35(1), 1–13. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1641234>
- Navarro, V., & Gil, J. (2021). Accesibilidad y equidad en educación inclusiva: Más allá de la infraestructura. *Educación y Sociedad*, 42(3), 49–66.
- Roldán, S., Ortega, A., & Gutiérrez, M. (2023). Actitudes docentes hacia la discapacidad: Entre la inclusión y la exclusión encubierta. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 17(1), 80–95.
- Sánchez, L., & Vallejo, R. (2022). Familia y escuela en la inclusión de estudiantes con discapacidad en el norte del Ecuador. *Revista Diálogos Educativos Andinos*, 14(2), 45–58.
- Slee, R. (2022). *Inclusive education: From policy to practice*. Springer.
- Tedesco, J. C., & López, N. (2021). *La participación de las familias en la escuela inclusiva: Perspectivas para América Latina*. UNESCO.
- Verdugo, M. A., & Jenaro, C. (2021). *Discapacidad, derechos humanos y ciudadanía: Nuevas miradas desde la educación inclusiva*. Pirámide.

Autora

Cintha Alejandra Vásquez García. Estudiante de Doctorado en Educación de la Universidad de Investigación e Innovación de México UIIX. Magister en Educación, Inclusión Educativa y Atención a la Diversidad / Universidad UTE Quito. Licenciada en Educación Inicial / Universidad Central del Ecuador Quito. Profesor Ocasional de la Carrera de Educación Básica de la UPEC. Integrante del grupo de investigación de la UPEC.

Declaración

Conflicto de interés

No tenemos ningún conflicto de interés que declarar.

Financiamiento

Sin ayuda financiera de partes externas a este artículo.

Nota

El artículo es original y no ha sido publicado previamente.